

Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf

## **Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 143-162. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 143-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218703 - DOI: 10.25656/01:21870

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218703>

<https://doi.org/10.25656/01:21870>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt**

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schönggeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
<b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
Hinweise zu den Autoren .....	439

# Was wissen Pädagogen über ihr Können?

## Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

Die Frage, was *pädagogisches* Wissen sei, oder allgemeiner, die Frage nach pädagogischen Wissensformen zwischen disziplinär produzierter Erkenntnis und praktischem Handlungsvermögen, ist eng verknüpft mit jener nach dem gültigen Vermittlungsvorstellungen von Theorie und Praxis. Keine andere Disziplin tut sich aber mit dem „Theorie-Praxis-Problem“ so schwer wie die Pädagogik, in keiner anderen wurden so viele Konzeptualisierungsversuche unternommen und werden so viele „Geschichten“ über dieses prekäre Verhältnis erzählt. Da wird konstatiert, „das Theorie-Praxis-Problem... scheint ausdiskutiert, aber nicht gelöst“ (OELKERS 1984, S. 19) oder sogar „unlösbar“ (MEYER-DRAWE 1984, S. 249), da ist die Rede von der „Permanenz des Theorie-Praxis-Problems“ (WIDMER 1985, S. 21), da wird in der Folge gar die „Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezuges“ (ECKERLE/PATRY 1987, S. 84) zum Untersuchungsgegenstand gemacht, und immer wieder werden neue Forschungsprogramme gefordert: „Die erziehungswissenschaftliche Analyse pädagogischer Arbeit bleibt ein Defizit“ (TENORTH 1987, S. 558). Die Denkfiguren, mit denen das Problem behandelt wird, haben sich offenbar erschöpft; sie wiederholen sich in immer neuen Varianten. Die Diskussion fängt an, sich im Kreise zu drehen.

Dieser Zustand ist auch in den Wissenschaften der Zeitpunkt, an dem man, um weiterzukommen, die Fragestellung selbst in Zweifel ziehen muß, zumal wenn die Vermutung besteht, daß die Erziehungswissenschaft mit ihren Deutungen einen wesentlichen „Beitrag... zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (KRUMM 1987, S. 17) geleistet haben könnte. Die radikalste Form einer Änderung der Fragerichtung besteht darin, sie mit Hilfe neuer Theorieangebote aufzugeben. Im folgenden wollen wir zur Klärung der uns vorgelegten Frage „Was ist das Wissen des professionellen Pädagogen?“ den Wissensbegriff in seiner geläufigen Form ebenso überdenken wie die gültigen Vermittlungs- bzw. Einheitsvorstellungen von Theorie und Praxis. Wir werden überprüfen, zu welchen Ergebnissen man kommen kann, wenn man interaktives Handeln unter Problematisierung der Wissenskategorie neu konzipiert und dabei nicht länger von einer Vermittlung, sondern von einer „Radikalisierung der Differenz“ (TENORTH 1990, S. 281) von Theorie und Praxis ausgeht. Inspirieren lassen wir uns von Einsichten der analytischen Handlungstheorie, des Strukturalismus und des Konstruktivismus. Im ersten Abschnitt rekonstruieren wir die Aporien, in die die Wissens- und Kognitionstheorie geraten ist; im zweiten zeichnen wir die Ausweglosigkeit nach, die für das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis in einer Wissenschaft entsteht, die sich selbst als normorientierte Handlungswissenschaft begreift. Alternative Theorieangebote zur Klärung der Verhältnisse beziehen wir im dritten Abschnitt aus einer strukturtheoretisch reformulierten Professionstheorie, die wir im vierten Abschnitt auf ihre Brauchbarkeit für die Analyse pädagogischen Handelns überprüfen. Im fünften Abschnitt versuchen wir aus der Kritik an



der wieder modern gewordenen Diskussion um das implizite und explizite Berufsethos der Pädagogen den Begriff „pädagogisches Professionswissen“ zu problematisieren, was uns zu dem Konzept der *pädagogischen Konventionen* kommen läßt.

## I.

In der europäischen Denktradition gilt als gesicherter Bestand, daß dem Handeln Denken und Entscheidungsprozesse vorausgehen, die eine eigene, bestimmbare Wissensbasis haben. Das Konstrukt des „handlungsleitenden Wissens“ durchzieht seit Descartes die wissenschaftlichen Diskurse, in denen immer neu das Verhältnis von Wissen und Handeln thematisiert worden ist. Trotz aller Unterschiede in den Theorielinien und Wissenschaftsdisziplinen konvergieren die Vorstellungen in einem Subjekt, das über mehr oder weniger taugliches Wissen verfügt, dieses zur Analyse einer Situation nutzt, um dann gemäß seinen Zielsetzungen eine Handlungs(abfolge) in Gang setzen zu können – wie ein Geist, der in eine (Körper)maschine eingebaut ist (RYLE 1969, S. 19). Das gilt für die Modelle der Kognitionspsychologie ebenso wie für Konzeptualisierungen im Umfeld der Phänomenologie und der symbolischen Interaktionstheorie.

Die Pädagogik weist, wenn sie sich selbst als handlungsbezogene Wissenschaft beschreibt, eine besondere Affinität zu derartigen Theorieangeboten auf, in denen, wie z.B. in der Kognitionspsychologie (vgl. HOFER 1986), die mentalistischen Prämissen fortgeschrieben und verfeinert worden sind. Immer neue Schrittfolgen, immer neue Evaluationsschleifen sind eingezogen worden, um den Prozeß zu beschreiben, der sich vorgeblich in der logischen Sekunde zwischen Entscheidung und Handlung vollzieht (ALISCH 1990). Bei der Bestimmung der Wissensbestände, die für die Bewältigung komplexer pädagogischer Situationen gebraucht werden, ist im Rahmen der jüngeren „Problemlösepsychologie“ versucht worden, Kataloge aufzustellen und das Wissen nach Beständen auszudifferenzieren (BROMME 1989). Oder es sind, aus der sozialphänomenologischen Tradition kommend, Unterscheidungen eingezogen worden, mit denen Typen gebildet und dann „wissenschaftliche Theorien“ von „berufsbezogenen Theorien“ abgegrenzt wurden (vgl. THIERSCH 1986, TIETGENS 1987; BROUDY 1977; DEWE 1988).

Die analytische Handlungstheorie hat dagegen argumentiert, daß sehr vielen Handlungen keine eigene geistige Tätigkeit vorausgehe (RYLE 1969). Entscheidung und Handlung seien ein und derselbe Vorgang. Für die Beschreibung des kommunikativen Handelns würde demnach eine Konzeption gebraucht, die nicht an dem Modell „Arbeit“ oder „Tausch“, sondern an der komplizierten Figur des „Sprechens“ abzulesen wäre. Dies hätte den Vorteil, daß nicht nur die Einzelhandlung zum Gegenstand der Analyse gemacht, sondern die schwierige Frage der Reihung bzw. Verkettung von Einzelhandlungen zu einem Handlungskomplex beantwortet werden könnte. Wie dem Gespräch liegt auch praktisch-pädagogischen Handlungsabfolgen kein vorab verfügbares Entscheidungswissen zugrunde. Im Kamin- wie im Unterrichts-Gespräch formuliert der Sprecher seine Sätze, ohne sich auf Regeln zu besinnen oder gar in einer imaginären Grammatik zu blättern. Er kann gegebenenfalls – sofern er gebildet ist – im nachhinein die Regeln der Syntax und Semantik respektive der Methodik und Didaktik angeben, denen er bei der Formulierung seiner Rede respektive Gestaltung seiner Unterrichtsstunde gefolgt sein mag; aber er muß sie, um handeln zu *können*, nicht gekannt und auch als Regel nicht angewendet haben.

Die fortdauernde Attraktivität der Idee „handlungsleitenden Wissens“ ist theoriege-

schichtlich und methodisch begründet. Im wissenschaftlichen Diskurs markiert das Konstrukt die Überwindung der nach der Abdankung der Hermeneutik herrschenden behavioristischen Annahmen, die mit einem, wie auch immer differenzierten Reiz-Reaktions-Schema operierten und menschliches, auch pädagogisches Handeln auf die Verhaltensweise eines Lurches (ADORNO) herunterbrachten. Mit dem Konzept „handlungsleitenden Wissens“ wurden dem Subjekt verlorengegangene soziale Eigenschaften wieder zugesprochen und zugleich Freiheitsgrade des Handelns zurückgewonnen. Methodisch erwies sich „handlungsleitendes Wissen“ als ein attraktiver Forschungsgegenstand, weil es sich der in der empirischen Forschung dominanten Abfragetechnik unterwerfen ließ. Die Konjunktur des handlungsleitenden Wissens und später des Alltagswissens bzw. der Alltagstheorien resultiert nicht zuletzt aus der Tatsache, daß im Methodenschatz der Forscher Mittel/Techniken verfügbar zu sein schienen, es zu erfragen (vgl. BRUMLIK 1983, S. 31). Aber die an einen aus dem Unterricht kommenden Lehrer gestellte Frage „Was haben Sie sich dabei gedacht?“ stößt nicht vor zu seinem handlungsleitenden Wissen, sondern nötigt ihn vielmehr in der Situation des Interviews, sich zu rechtfertigen und Begründungen für sein Handeln zu liefern, von denen er annimmt, daß sie sozial akzeptabel sein werden.

Die Kognitionspsychologie weiß um die Schwierigkeit, zu dem Wissen vorzudringen, das im Moment der Handlung aktiviert worden sein mag; sie weiß auch, daß dieses Problem methodisch sauber nicht zu lösen ist; aber sie zieht daraus nicht die Konsequenz, das Konstrukt aufzugeben (vgl. WAHL 1979, WAGNER et al. 1981, MANDL/SPADA 1990). Aus dieser Weigerung resultiert eine der Aporien, die das Problem von Wissen und Handeln als opak und in der Konsequenz als unlösbar erscheinen lassen. Auch phänomenologisch geprägte Ansätze haben keine überzeugende Lösung zu bieten. Sie versuchen, die Differenz von Handlung und Befragung durch eine „Identitätsannahme“ aufzulösen und mit der Methode des narrativen Interviews einen „Gestaltschließungszwang“ zu erzeugen, durch den der Befragte in der Erzählung genötigt wird, seine Motive und Intentionen im Moment der Handlung offenzulegen (vgl. SCHÜTZE 1976).

## II.

OELKERS hat in dem zitierten Aufsatz auf die Aporien der gängigen Vermittlungsmodelle, in denen das pädagogik-spezifische Problem des Verhältnisses von Normen, Wissen und Handeln abgehandelt wird, hingewiesen: Er macht in der Tradition des erziehungswissenschaftlichen Diskurses vier Konzepte aus, die einerseits auf den Herbartianismus und die geisteswissenschaftlich-hermeneutisch orientierte Pädagogik zurückgehen, zum anderen auf neuere pragmatisch geprägte US-amerikanische Theorielinien gegründet sind. Durchgängig stellen die referierten Ansätze sich der Frage, wie die für die Anleitung pädagogischen Handelns bedeutsame Theorie bestimmt werden kann. OELKERS' Bewertung ihres Ertrages fällt ernüchternd aus: „HERBARTS ‚Pädagogischer Takt‘ setzt die richtige Theorie voraus, daß heißt die Selektionsproblematik wird überhaupt gar nicht berührt. WENIGERS Unterscheidung von Theorieebenen verfehlt dieses Problem gleichermaßen, wenngleich ‚die Theorie der Theorie‘ ein Kriterium des pädagogischen zu verwenden scheint, das die Selektion steuern könnte. Aber dieses Kriterium ist entweder vorthoretisch (das Ethos des Erziehers) oder dogmatisch (das pädagogische Apriori), also für die Begründung der Selektion zwischen andersartigen Theorien (...) ungeeignet. SCHWABS

Kunst der Ekklektik verlagert das Problem auf die jeweiligen Bedürfnisse der Praktiker (...) Die Rationalität der Selektion selbst kann nur pragmatisch beantwortet werden (...) HIRSTS Metareflexion kann zwar logische Schwächen der ‚pädagogischen Theorie‘ aufdecken, aber damit ist ihre Konstituierung auf inhaltlicher Ebene nicht schon rational“ (OELKERS, S. 28). Solche Aporien finden sich nicht nur auf der Ebene der abstrakten Modellkonstruktionen, sondern auch auf der objekttheoretischen Ebene konkreter Beobachtungen pädagogischer Felder. So wird festgestellt, daß die Vorstellung einer gradlinigen Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Handlungspraxis von Lehrern sich nicht realisieren läßt. Die zentralen Einschränkungen resultieren *erstens* aus der fehlenden Praxistauglichkeit sozialwissenschaftlicher Theorien im Sinne einer durch sie ermöglichten sozialtechnischen Handlungssteuerung, weil sozialwissenschaftliches Wissen nicht handlungspraktisch anwendbare Regeln, sondern Reflexionswissen hervorbringt. Anwendbarkeit ist schon deshalb nicht gegeben, weil keine Klarheit darüber besteht, welche der verfügbaren wissenschaftlichen Theorien für die Ausbildung bzw. für das pädagogische Handeln überhaupt relevant wäre; zudem ist das Angebot wissenschaftlicher Theorien außerordentlich heterogen. Die Integration der disparaten Wissensbestände aber wird von der Wissenschaft selbst nicht geleistet und stellt damit auch eine Überforderung der Praxis dar.

Ein *zweiter* Komplex von Einschränkungen bezieht sich auf die Eigensinnigkeit beruflichen, insbesondere pädagogischen Handelns, das sich in einer utilitaristischen Handlungsverausgabung nicht erschöpft. Dazu gehört, daß die Anwendung wissenschaftlicher Theorien in praktischen Handlungskontexten die volle Komplexität dieser Theorien nicht realisieren kann, so daß immer nur selektiv Theorieteile verwendet werden; pädagogisches Handeln aber erfordert wissenschaftlich nicht begründbares normativ-fundiertes Handlungsvermögen. Wissenschaftliches Wissen stellt nur eine Komponente des pädagogischen Handelns dar, das in Beziehung zu setzen wäre zu den beruflichen Erfahrungen und der persönlichen Identität des Handelnden (vgl. DEWE/RADTKE 1988; BOMMES/SCHERR 1989).

### III.

Die aus Erschöpfung motivierte Revision der Fragestellung läßt sich nur dann plausibilisieren und mit Aussicht auf Erfolg realisieren, wenn der Verzicht auf die Kategorie „handlungsleitendes Wissen“ und die Umstellung von „Einheit bzw. Vermittlung“ auf „Trennung bzw. Differenz“ mit einer empirischen Wendung verbunden wird, die die bisher favorisierten erkenntnislogischen Operationen hinter sich läßt und der Tatsache Rechnung trägt, daß – unbeschadet der Permanenz- und Unlösbarkeitsrhetorik – in pädagogischen Institutionen täglich gehandelt wird und Verhältnisse zwischen Theorie und Praxis in der Gesellschaft immer schon bestehen. Dazu ist zu untersuchen, wie solche Verhältnisse an *welchen sozialen Orten* im Rahmen *welcher Praktiken* hergestellt werden.

Durchmustert man empirisch orientierte Theorie- und Forschungsangebote, die das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik berühren könnten, so stößt man einmal auf die neuere Wissensverwendungsforschung, die die erkenntnislogischen Fragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis in empirische Forschungsstrategien überführen kann. Dazu haben wir uns an anderer Stelle geäußert (vgl. DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1991a).

Angebote zur Klärung des Theorie-Praxis-Problems werden auch seitens der Professions-  
theorie (vgl. ERAUT 1985) gemacht – weniger ihrem Selbstverständnis als der Sache  
nach. Gedacht ist hier nicht an indiktorische Professionstheorien, denen es hauptsäch-  
lich um die Begründung und ideologische Legitimation eines sozialen Status innerhalb  
der gesellschaftlichen Hierarchie ging. Sie erschöpften sich in Merkmalskatalogen und der  
Auflistung äußerer Attribute der Professionsrolle und waren so gesehen eher Taxono-  
mien, als daß sie einen theoretischen Anspruch erheben konnten (vgl. z.B. GREENWOOD  
1957; MILLERSON 1964). Taxonomien lassen die reale Berufssituation leicht als  
Schwundfigur erscheinen, die dann als „minor profession“, „would-be-profession“ oder  
„Semi-Profession“ bezeichnet wird (vgl. ETZIONI 1969). Der Professionalisierungsprozeß  
scheint fehlzuschlagen, wenn die idealtypisch verstandenen Professionskriterien unhistorisch  
übertragen und ihre bloße Nichterfüllung festgestellt wird (ARMSTRONG 1957; LÜDTKE  
1973; PARRY/PARRY 1974).

Mit Blick auf die Wissensproblematik können vielmehr solche Ansätze Relevanz be-  
anspruchen, die in der Tradition MARSHALLS (1939) die *subjektiven Kompetenzen*, die  
*Arbeitsaufgaben*, das *Professionswissen* und die *Logik* professionellen Handelns zu re-  
konstruieren suchen. Auch in diesen Theorien wird noch durchgängig die Figur des hand-  
lungsleitenden Wissens gepflegt. „The knowledge base quest“ (ELZINGA 1990) ist beson-  
ders im Kontext von Ausbildungsreformen thematisiert worden (vgl. SCHÖN 1987). Die  
in verschiedenen Konzeptionierungen von Professionalität vorliegenden Überlegungen  
zur Wissensbasis professionellen Handelns lassen sich auch lesen als Versuche, das Ver-  
hältnis der Wissenskomponenten zu bestimmen, von denen angenommen wird, daß sie  
die Praxis des Professionellen fundieren. So gesehen kann die Professionstheorie aufge-  
faßt werden als Abkehr von dem Versuch, verschiedene Wissensbestandteile lediglich *er-  
kenntnislogisch* zusammenzubringen und statt dessen die *empirische Wirklichkeit einer  
professionellen Praxis der Wissensverwendung* zu beobachten.

### III.1

Die einfachsten professionstheoretischen Ansätze suchten die Professionen noch durch  
die Merkmale der wissenschaftlichen Ausbildung und der dadurch gesteigerten Systema-  
tisierung ihres Wissens zu bestimmen. Auf einem Kontinuum, das von Arbeit über Beruf  
zur Profession führte, wurde eine Steigerung der fachwissenschaftlichen Fundierung der  
Tätigkeiten beschrieben, die begleitet wurde durch ein erhöhtes Maß der sozialen Orien-  
tierung bzw. der Vergesellschaftung der Tätigkeiten (vgl. HARTMANN 1968, S. 201). In  
dieser Vorstellung wird der Professionelle tendenziell dem wissenschaftlich hochqualifi-  
zierten Spezialisten gleichgesetzt, wobei bezogen auf den Ausbildungsprozeß und den  
Systematisierungsgrad des Wissens kein Unterschied zwischen Experten und Professio-  
nellen auszumachen ist. Der Professionelle ist derjenige, der im Gegensatz zum Wissen-  
schaftler/Forscher einen direkten Handlungsbezug (vgl. STICHWEH 1987) hat, der auf *Eff-  
izienz* seiner Produktion achtet und dazu das Privileg besitzt, *Erklärungen* liefern zu  
können für das, was eine effiziente Leistung bzw. Problemlösung genannt werden könnte  
(vgl. SCHMITZ 1978, S. 72). In der Pädagogik ist diesem Modell, in dem Professionalisie-  
rung zentral am Grad der Verwissenschaftlichung der Ausbildung gemessen wird, insbe-  
sondere in den Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre gefolgt worden (vgl. besonders  
WEISS 1973, BECK 1973). Gewiß waren Verwissenschaftlichung und Akademisierung

der Ausbildung schon im 19. Jahrhundert ein Thema der Pädagogik (vgl. DIESTERWEG 1957; NATORP 1964). Mit der Rezeption der professionstheoretischen Ansätze in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts war nun die Gefahr verbunden, das Theorie-Praxis-Problem einseitig in Wissenschaft aufzulösen: Es ging darum, „die Anerkennung der Notwendigkeit eines genuinen Expertenwissens für die erzieherische Praxis durchzusetzen“ (WEISS 1974, S. 15). Das Modell ist insofern unbefriedigend, als der Professionelle, der als funktionale Autorität angesehen wird, seine Interventionsbefugnisse gegenüber den Klienten als Sachzwang präsentiert und dadurch vom Experten nicht zu unterscheiden ist (vgl. HARTMANN 1964, S. 46). Auf diese Weise kann es zur Rekonstruktion der materialen Problemstellung in der pädagogischen Interaktion nicht vordringen (vgl. etwa WINKEL 1976) und nicht deutlich machen, daß über das wissenschaftliche Wissen hinaus weitere Fähigkeiten gefordert werden, um auch dem persönlichkeitsbildenden und normvermittelnden Charakter dieser Tätigkeit gerecht werden zu können.

### III.2

Die mangelnde Unterscheidungsfähigkeit zwischen Professionswissen und wissenschaftlichen Wissensformen ist in Konzeptionen vermieden worden, in denen es nicht mehr um die subjektiven Kompetenzen bzw. ihren Erwerb, sondern um die Aufgaben des Professionellen im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung geht. Während in dem erwähnten Akademisierungsansatz Professionalität noch primär in subjektiven Kategorien von wissenschaftlichen Kenntnissniveaus und legitimiertem Sozialverhalten bestimmt wurde, wird sie nun strukturell von den zu bearbeitenden Gegenständen her definiert. Die Bedeutung der Profession „innerhalb der Arbeitsteilung ist nicht in erster Linie ein Ergebnis einer fachlichen Spezialisierung professionellen Arbeitshandelns..., sondern ergibt sich aus dem spezifischen Beitrag von Professionen zur Regulierung gesellschaftlicher Herrschaft“ (SCHMITZ 1978, S. 74).

Aus strukturfunktionalistischer Perspektive weisen moderne Gesellschaften drei zentrale Problemfelder auf, die nicht anders als im „professional complex“ (PARSONS 1978) der Gesellschaft angemessen bearbeitet werden können: Erzeugung von Wahrheit, Herstellung von sozialem Konsens und Bereitstellung von Therapie. Dies geschieht bei PARSONS wesentlich in den Teilsystemen Wissenschaft, Recht und Gesundheit. Es handelt sich im Gegensatz zu anderen Aufgabenfeldern, in denen die Probleme bürokratisch oder technisch-industriell bewältigt werden können, um solche, in denen von Professionals zentrale Bestandsvoraussetzungen sozialer Herrschaft und Integration sichergestellt werden. Typischerweise sind dies Tätigkeiten, die einen relativ großen Interpretationsspielraum zulassen und deren Handlungsabläufe in hohem Maße unter Bedingungen der Unsicherheit vollzogen werden (BLANK 1957). Folgt man diesem von der *Aufgabenbestimmung* her konzipierten Begriff professionellen Handelns, wird deutlich, daß es sich bei den klientengebundenen Professionen um einen *Ort in der Gesellschaft* handelt, an dem die Kontrolle der Einhaltung von gesellschaftlich zentralen Werten durch Eingriff in die Privatsphäre sozial lizenziert wird. Deutung und Kritik brüchig gewordener oder nicht mehr hinreichend institutionell abgesicherter sozialer Wertsysteme sollen „im Handlungskreis des Umgangs mit Personen und Symbolen“ (SCHMITZ 1978, S. 77) sozial verträglich gehalten werden (vgl. LEPSIUS 1964). Erst durch die professionellen Leistungen werden Strukturprobleme der Privatsphäre (Krankheit, Einschränkungen der psychoso-

zialen Integrität etc.) nicht mehr qua Einsatz von Erklärungswissen von außen verfügbar gemacht, sondern als *Deutungsprobleme* definiert, personaladressiert und in einer für ihre öffentliche Bearbeitung geeigneten Weise generalisiert. Mittels Deutung soll die Komplexität solcher Strukturprobleme reduziert werden (vgl. DEWE 1988).

Professionen sind nicht hinreichend bestimmbar, solange man sich allein auf das Kriterium einer zweckrationalen Effizienz ihres Handelns bezieht. Ihre besondere Stellung wird erst sichtbar, wenn ihre interpretierende und sinnstiftende Deutungsfunktion in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. In dieser idealtypischen Konstruktion muß der Professionelle in der unmittelbaren Interaktion mit seinen Klienten neben dem Wertbezug und der wissenschaftlichen Absicherung seiner Interpretationsleistungen vor allen Dingen den sozialen Sinn der Situation erfassen und in der Sprache des Klienten formulieren.

Derart komplexe Handlungsabläufe erfordern aus mentalistischer Sicht, in der es immer auch um die Relationierung von sozialen und kognitiven Strukturen geht, einen adäquat differenzierten Wissenshaushalt. Es war naheliegend, daß genau an dieser Stelle Konzepte ins Spiel gebracht wurden, die sich das professionelle Wissen als *additive Komposition* verschiedener Wissensbestandteile vorstellten. Das „Geheimnis der Wissensbasis“ (WISNIEWSKI 1988) professionellen Handelns suchte man zu lüften, indem man Komponenten oder Elemente des Wissens zu beschreiben suchte. Die oben zitierten Vorstellungen von BROMME, THIERSCH u.a. denken – je auf ihre Weise – in diese Richtung. Für die allgemeine Professionstheorie hat zuletzt DAHEIM eine entsprechende Liste der Wissenskomponenten vorgelegt. Er unterscheidet wissenschaftliches Wissen, verstanden sowohl als technisches Problemlösungs- wie auch als Deutungswissen; Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen, aber auch von kognitiven und normativen Regeln der Berufsausübung; schließlich gängiges Alltagswissen, das vor allem mit Blick auf die interaktiven Aspekte der täglichen Praxis von Bedeutung ist. „Das ergibt beim einzelnen Professionellen eine durchaus idiosynkratische Gestalt der Expertise. Auf der Ebene der Profession tritt der Kern des wissenschaftlichen Wissens und des Berufswissens nach außen partiell als (kognitive und normative) ‚professionelle Standards‘ (BAER 1986) bzw. eingeschränkter als ‚Code of Ethics‘ in Erscheinung“ (DAHEIM 1991, S. 19). Für das Lehrerhandeln sind unter inhaltlichen Gesichtspunkten genannt worden „interdisziplinäres Wissen“, „curriculares Wissen“, „Unterrichtswissen“, „gelerntes Schülerwissen“, „Metawissen“, „fachdidaktisches Wissen“ und schließlich „pädagogisches Wissen“ (vgl. SHULMANN 1986; BROMME 1989). Den additiven Modellen, die die strukturfunktionalistischen Prämissen teilen (z.B. LIEBERMANN 1956; LEGGATT 1970; BEINER 1982), liegt gleichsam eine *Alchemie des Wissens* zugrunde, in der sich die verschiedenen Komponenten zu einer „praktischen Theorie i.S. DURKHEIMS“ (DAHEIM 1991, S. 19) verbinden, die gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen ebenso ausgezeichnet ist wie gegenüber dem alltäglichen Handlungswissen. Obgleich die von solchen Vorstellungen inspirierte Forschung zum Lehrerhandeln und seiner Professionalisierung beeindruckendes Material bereitgestellt hat (vgl. DEWE/RADTKE 1988), kann allein die analytische Aufschichtung von Wissensbestandteilen oder -beständen nicht deutlich machen, *wie* dieses Wissen in komplizierten Interaktionssituationen, die fallhermeneutisch (KADE 1990) und ganzheitlich bewältigt werden müssen, verausgabt wird.

In systematischen Rekonstruktionen der sozial-historischen Entwicklung von Professionen in der bürgerlichen Gesellschaft, wie sie zuletzt von BURRAGE/TORSTENDAHL (1990) vorgelegt worden sind, sind die Pädagogen in der Reihe der professionalisierten Berufe nicht aufgenommen worden. Dies mag nur ein oberflächliches Indiz sein für die Behauptung, daß der Beruf des Pädagogen sich aus noch zu untersuchenden Gründen einer materialen Professionalisierung entzogen zu haben bzw. zu entziehen scheint, obwohl in ausdifferenzierten Gesellschaften Sozialisation und Selektion zentrale Funktionen beschreiben. Es ist um so verwunderlicher, als in der pädagogischen Tätigkeit in modifizierter Form Zentralwertbezug behauptet wird (vgl. FISCHER 1921) und eine Spannung zwischen Sachbindungen und personenbezogenen Interventionen besteht, die in vieler Hinsicht der Struktur anderer professioneller Tätigkeiten gleicht. Allerdings scheint es in der pädagogischen Tätigkeit Merkmale zu geben, für die es auch in klientengebundenen Professionen kein Äquivalent gibt.

Dennoch wurden die in der klassischen angelsächsischen Professionstheorie beschriebenen „old-established-professions“ (vgl. ABBORT 1988, SCHMIDT-ROSE 1990) wiederholt zum Modell pädagogischen Handelns genommen, um daran den Versuch anzuschließen, die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Berufe zu ermitteln oder ihre Professionalisierbarkeit zu konstatieren (so etwa LEGGATT 1970; REINHARDT 1972 für den Lehrer; OTTO/UTERMANN 1973 für den Sozialpädagogen; VATH 1975 für den Erwachsenenpädagogen). Zugrunde gelegt wird durchgängig die Vorstellung, man könne eine von bestimmten Berufen, bevorzugt dem Psychoanalytiker, dem Arzt und Rechtsanwalt abgezogene und unter der Hand *normativ gewendete* Figur des Professionellen in ein Feld übertragen, das in vielerlei Hinsicht Gemeinsamkeiten mit den Berufen zu haben scheint, in denen es „um Probleme der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ geht (STICHWEH 1991, S. 48). Ein prominentes Beispiel für diese Vorgehensweise wollen wir im folgenden näher betrachten.

OEVERMANN (1981) hat explizit die von PARSONS am Fall des Arztes (vgl. PARSONS 1951) und des Rechtsanwaltes (vgl. PARSONS 1964) entwickelte Figur des Professionellen für die Pädagogik geltend gemacht. Er betrachtet professionelles Handeln prononciert als den *Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis*. Professionelles Handeln sei einer doppelten Wissensbasis verpflichtet, seine Logik bestimmt von dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten, nämlich der „im engeren Sinne wissenschaftliche(n) Kompetenz des Verständnisses von Theorien und der Verfahren ihrer Konstruktion sowie der Logik ihrer strikten Anwendung und der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Falles in der Sprache des Falles selbst“ (OEVERMANN 1978, S. 5f.). Diese doppelte Verankerung, oder handlungstheoretisch gesprochen, die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Wissensformen, ohne eine zu präferieren, sei konstitutiv für die professionelle Praxis. Der Professionelle müsse wissenschaftlich generiertes Wissen im Sinne universalisierten Regelwissens und praktisches Handlungswissen im Zuge der (stellvertretenden) Deutung einer individuellen Praxis in einer konkreten Situation unter Achtung der persönlichen Autonomie im direkten Fallbezug zu einer *widersprüchlichen Einheit* zusammenzwingen. Er hat die Dialektik zwischen *Entscheidung* und *Begründung* ebenso wie die zwischen *Wahrheit* und *Angemessenheit* in seiner *Person* auszuhalten bzw. bei jeder Intervention aufs neue aufzubauen. Die diskrepanten Rationalitäten wissenschaftlichen und prakti-

schen Handelns müssen in seiner Person bzw. durch die Verausgabung einer besonderen Kompetenz vermittelt werden (OEVERMANN 1978).

Diese von der Binnenstruktur bzw. von der Handlungslogik her formulierte Variante eines Professionalisierungskonzeptes trägt den widersprüchlichen Handlungsanforderungen Rechnung, die sich in der Praxis der etablierten Professionen stellen, und antwortet auf die mechanistischen Vorstellungen der additiven Konzepte mit einem *dialektischen Postulat*, das allerdings ebensowenig in eine Handlungsmaxime übersetzt werden kann. Die von OEVERMANN (1980) im Kontext der Rekonstruktion der Logik professionellen Handelns selbst aufgeworfene Frage: „Ist eine nicht-technokratische Anwendung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände möglich?“ findet keine Beantwortung. Das Modell ist der normativen Vorstellung der Herstellbarkeit der Einheit von Theorie und Praxis verpflichtet und bietet lediglich eine semantische Lösung. OEVERMANN identifiziert den Professionellen mit dem Methodologen (objektiven Hermeneuten) als reinem Forscher, der sich auf die rekonstruktive Deutung bereits abgelaufener Handlungen beschränken kann und sich um die Verwendung seiner Interpretation nicht zu kümmern braucht. Die Lösung der „objektiven Hermeneutik“ als einer Methodologie steht aber dem Professionellen, der wie der praktisch Handelnde unter permanentem Entscheidungszwang steht und mit dem Wissenschaftler einen gesteigerten Begründungszwang teilt, bei der Entscheidungsfindung nicht zur Verfügung. Handlungen im Fluß der Ereignisse nötigen den Professionellen vielmehr zum „Mut zur Entscheidung“ und zu „Abkürzungsstrategien“ (OEVERMANN), die auf Erfahrung und Routine beruhen. Aber sowohl der „Mut zur Entscheidung“ wie auch die „Abkürzungsstrategien“ sind Metaphern, die zur Klärung des vermeintlichen Vermittlungsvorganges nichts beitragen. Immerhin wird die Kunst, zusammenzuhalten, was nicht zusammengehört, von OEVERMANN nicht als heroische Einzelleistung konzipiert. Die vom Professionellen zu erbringende Leistung wird, SEYFARTH (1988) folgend, über die Figur der Veralltäglichung des Außeralltäglichen in die institutionalisierte Professionalität und die dort ausgebildeten Praktiken verlegt und *habituell* abgesichert. Professionalität in diesem Verständnis meint ein einverleibtes, sozial legitimates, symbolisches Netz von Orientierungen, approbierten Lösungen, Methoden und Settings.

Der von OEVERMANN präsentierte Ansatz hat den Vorteil, daß er die *Struktur* professionellen Handelns in den Blick nimmt. Ob er dabei allerdings auch den Fall *pädagogischen* Handelns trifft, bleibt zu untersuchen. Bei OEVERMANN besteht die Gefahr eines uneingestandenen Normativismus, wenn anderswo gewonnene Konzepte der Professionalität auf das Feld der Erziehung übertragen werden (vgl. OEVERMANN 1983, S. 113ff.), wie dies etwa auch in der Diskussion um „pädagogische Handlungskompetenz“ (vgl. DIETERICH 1983; GROOTHOFF 1988) der Fall war. Kompetenzansinnen ist die unvermeidbare Folge. OEVERMANN arbeitet mit einer einfachen Dichotomisierung, die Theorie und Praxis als jeweils homogene Blöcke erscheinen läßt, zwischen die das Postulat dialektischer Vermittlung gespannt wird. Erwartungsgemäß findet er, verführt durch die Logik der Übertragung seines primär am Arzt und Psychotherapeuten gewonnenen Modells, in der Pädagogik ein Professionalisierungsdefizit, das „in der systematischen Vermeidung der stellvertretenden Deutung der individuellen Praxis einerseits und der Achtung der Autonomie und Einzigartigkeit des einzelnen Kindes andererseits“ (OEVERMANN 1983, S. 152f.) bestehen soll. Ob der Lehrer oder Erzieher es will/weiß oder nicht, seine Tätigkeit sei dadurch geprägt, daß sich bei der Wissensvermittlung wie auch bei der Vermittlung eines Normbewußtseins auf seiten der Schüler Interaktionsbedeutungen herstellen, die er wiederum zum Gegenstand seiner Deutungen machen müßte, um den je individu-



ellen Lernprozeß kontrollieren zu können. Genau in der Wahrnehmung dieser laut OEVERMANN „therapeutischen“ Aufgabe bestünde die (strukturell notwendige) Professionalität des Pädagogen.

Die Besonderheiten der pädagogischen Tätigkeit werden mit dem strukturalen Modell der „stellvertretenden Deutung“ nicht zutreffend erfaßt. Dennoch kann unter Nutzung der OEVERMANNschen Beschreibungskategorien auf dem Wege zu einer aufgabenspezifischen Professionstheorie (vgl. DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1991b) geklärt werden, worin die Besonderheiten des institutionalisierten Handelns von Pädagogen bestehen. Aufgabenspezifität geht nicht auf in der Beschreibung der Verschiedenartigkeit pädagogischer Felder und dazugehöriger Berufe (Lehrer, Sozialpädagoge, Erwachsenenbildner etc.), wie z.B. HORNSTEIN/LÜDERS (1989) vorschlagen, sondern hätte „tiefer“ anzusetzen bei den *Besonderheiten der Struktur jedweden pädagogischen Handelns*, also bei der „Einheit dieser Praxen“ (TENORTH 1989, S. 811), die sie von anderen Praxen abhebt.

Wir sehen mindestens drei wesentliche Besonderheiten der Struktur pädagogischen Handelns. Die *erste* Differenz besteht darin, daß im Gegensatz zu der vom Professionellen vollbrachten Integrations- bzw. Normalisierungsarbeit, die *retrospektiv* nicht mehr gegebene Übereinstimmungen mit Normen betrifft und sich mit solchen Menschen beschäftigt, die aus „einer bestehenden Sinnwelt ‚auswandern‘“ (BERGER/LUCKMANN 1970, S. 121), die Pädagogik es mit „Einwanderungshilfen“, also mit der *prospektiven* Bearbeitung von Problemen bei der Hinführung zu gültigen sozialen Normen und Werten zu tun hat, die selbst Gegenstand sozialer Auseinandersetzungen sind. Pädagogik ist im Gegensatz zu den klassischen Professionen kein kuratives Geschäft, das der Defizitkompensation dienen würde, sondern allenfalls im Sinne RUTH COHNS eine „prophylaktische Therapie“, wenn damit nicht eine fragwürdige Absurdität beschrieben würde. Das gilt unbeschadet der Tatsache, daß Pädagogik im Zuge der sich ausbreitenden Pädagogisierung sozialer Probleme die Tendenz hat, in den Formenkreis der Therapie überzugehen, wobei Therapie hier als Komplementärbegriff zu Sozialisation und nicht im engeren medizinischen Sinne zu verstehen ist. In der Erziehung geht es nicht um die *Heilung/ Wiederherstellung*, sondern um die *Generierung von Kommunikationsfähigkeit*, also um „die prospektive Ausbildung bestimmter Qualitäten“ (OELKERS 1984, S. 24; vgl. MADER 1983; SCHMITZ 1983).

Daraus folgt *zweitens*, daß das Merkmal der Autonomie der Klienten, das für die klassischen Professionen als notwendige Bedingung immer wieder hervorgehoben worden ist (vgl. ABBOTT 1988), im Fall der noch nicht sozialisierten Klienten (Kinder und Jugendliche) der Pädagogik nicht gegeben sein kann. Der professionelle Arzt oder Rechtsanwalt kann erfolgreich nur tätig werden unter Bedingungen der absoluten Freiwilligkeit, mit der der Klient sein Einverständnis für die zeitweilige Unterbrechung seiner Autonomie gibt, die dem Professionellen die stellvertretende Deutung und gegebenenfalls auch Problemlösung erlaubt. Im Falle der Schüler bzw. der Kinder und Jugendlichen in außerschulischen Feldern kann, zumal unter Bedingungen der Staatsschule und der behördlichen Sozialpädagogik, weder von Freiwilligkeit noch von Autonomie die Rede sein. Die nicht vorhandene Reziprozität zwischen den Akteuren in pädagogischen Feldern kommt auch darin zum Ausdruck, daß weder faktisch noch symbolisch ein „Vertrag zwischen zwei prinzipiell autonomen Vertragspartnern im Sinne eines Arbeitsbündnisses“ (SAHLE 1985, S. 153) besteht. Eine Ausnahme stellt hier natürlich die Erwachsenenbildung dar, die jedoch bestenfalls einen Grenzfall der Pädagogik abgibt, sofern sie es mit bereits Sozialisierten zu tun hat (GROOTHOFF 1988).

Die folgenreichste Differenz ergibt sich *drittens* bei dem zentralen Merkmal des Fallbezuges. Während in allen der beschriebenen Professionen ein *direkter* Bezug auf die *einzelne Person* des Klienten besteht, der Fall also stets – beim Arzt, beim Psychotherapeuten und beim Rechtsanwalt – das Individuum und seine konkrete Befindlichkeit ist, hat es der in institutionalisierten Kontexten arbeitende Pädagoge als Erzieher, als Lehrer, als Sozialpädagoge, als Erwachsenenbildner mit einer *Gruppe* von (Kurs-)Teilnehmern bzw. mit einer *Schulklasse* zu tun, wobei das Ziel der pädagogischen Bemühung nicht die Vervollkommenung der Gruppe ist. Zwar kennen auch die Professionen den Umgang mit Gruppen (der Pfarrer etwa die Tröstung der Trauergemeinde), in solchen Fällen handelt es sich jedoch stets um *natürliche* Gruppen, die ein und dasselbe soziale Problem zu verarbeiten haben, das sich aus spezifischen Eigenschaften ihrer Lebenslage ergibt. Dagegen stellt die Pädagogik die Gruppen, die sie zur Ausübung ihrer Tätigkeit braucht, erst synthetisch her (vgl. DEWE/FERCHHOFF 1990). Die Adressaten der Pädagogen werden zur Teilnahme faktisch oder virtuell genötigt. Die Gruppenbildung erfolgt nicht in erster Linie zur Lösung je subjektiv wahrgenommener individueller Probleme, sondern sie dient primär der Ermöglichung einer Steuerungsleistung zur prospektiven gesellschaftlichen Integration (Enkulturation, Ausbildung) (vgl. PARSONS 1959, S. 543). Erst wenn die Situation des Pädagogen in der Logik der Professionstheorie als Aufgabe der stellvertretenden Deutung der individuellen Praxis (Fallbezug) unter Achtung der Autonomie des einzelnen beschrieben wird, sieht sich pädagogisches Handeln in einer defizitären Position, die dazu nötigt, durch kontrafaktische Annahmen und artifizielle Maßnahmen, insbesondere durch „Homogenisierung“ (LUHMANN 1990) die erwähnten professionellen Handlungsmaximen zu *simulieren*. Erst so kann man Pädagogen in die Gruppe der Professionellen einordnen.

Zusammengenommen läßt sich feststellen, daß die staatlich verfaßte, den Gesetzen einer faktischen oder virtuellen Nötigung unterliegende pädagogische Arbeit eine Handlungsform darstellt, die durch Spannungen eigener Art gekennzeichnet ist. OEVERMANN und in seiner Gefolgschaft vor allen anderen KORING (1990) haben vorschnell in der Erziehung wirkende Widersprüche, die sich aus dem Gegensatz von Organisationszielen und individuellen Ansprüchen ergeben, auf den Gegensatz von Theorie und Praxis hochtransformiert. Das Ertragen dieser Spannung mag für die Tätigkeit der Profession wie auch für den hermeneutisch prozedierenden Wissenschaftler charakteristisch (gewesen) sein. Pädagogisches Handeln läßt sich diesem Modell nicht unterwerfen; es handelt sich um ein historisch anders gelagertes Problem. Die Rationalitätsdifferenzen zwischen professionellem und pädagogischem Handeln dürfen als nicht gering angesehen werden. Für die Pädagogen bestand seit dem Untergang des Hofmeisters nicht mehr die Chance, *außerhalb* von Organisationen ihre Tätigkeit zu begründen (vgl. PETRAT 1979, S. 279ff.; STICHWEH 1991). Im Gegensatz zu OEVERMANNs Annahme, daß es sich *auch* im Bereich der Pädagogik um das Verhältnis von universalistischer, wissenschaftlicher Regelanwendung und partikularistischer, hermeneutischer Fallauslegung handele, mithin um eine widersprüchliche Einheit von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik, entsteht die Spannung, die der Pädagoge in staatlichen Organisationen auszuhalten hat, vielmehr durch den Widerspruch zwischen institutionellen Normierungen auf der einen Seite, die von der formalen Organisation erzwungen werden, und den edukativen Zielsetzungen, die sich aus den objektiven Bildungsinteressen der Zöglinge ergeben. Die Spannung als eine zwischen Theorie und Praxis zu beschreiben, läßt das Professionsdefizit erst entstehen.

FEND (1980) hat am Fall der Schulpädagogik die auszuhaltenden Spannungen zwi-

schen Organisations- und Verwaltungszielen einerseits und edukativen Zielaspekten unterrichtlichen Handelns andererseits mit den Gegensatzpaaren: *Gleichbehandlung aller Schüler vs. Berücksichtigung der individuellen Situation einer Person*; *Reglementierung aller Vorgänge vs. Notwendigkeit für Entscheidungsspielräume für autonomes Handeln und den Aufbau mündiger Verhaltensorientierungen*; *formale Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern vs. emotionale Identifikationen als Voraussetzung der Internalisierung und Vorbildwirkung*; *Hierarchisierung vs. persönliche Identifikation und innengeleitete Motivation*; *komplexitätsreduzierende Funktion von formaler Schulorganisation vs. komplexitätssteigernde Wirkung auf Kreativität ausgerichteter Lernprozesse* sachhaltig beschrieben (vgl. ebd., S. 235f.). OEVERMANN verfehlt mit dem Rückgriff auf das Theorie-Praxis-Modell die Spezifik institutionellen Handelns, die für Pädagogen auch außerhalb von Schule und Unterricht typisch ist. Unter dem Gesichtspunkt der Wissensproblematik ist dies insofern folgenreich, als die Frage, welches Wissen zur Bewältigung der Situationen (ELLIOTT 1973) erforderlich ist, für die klassischen Professionen sicherlich anders beurteilt werden muß, als für die Pädagogik, für die institutionell eine Lösung *außerhalb* der Figur professionellen Handelns bereits gefunden worden ist. Wenn man so will sind im Bereich der Pädagogik Entwicklungen vorweggenommen, die heute unter dem Stichwort „Deprofessionalisierung“ für die klassischen Professionen als Folge der Modernisierung und Rationalisierung der Lebensverhältnisse beschrieben worden sind (vgl. BOLLINGER/HOHL 1981).

#### IV.

Die institutionalisierte Pädagogik fordert dem einzelnen Pädagogen nicht eine Vermittlung von Theorie und Praxis, oder wie OEVERMANN (1981) sich ausdrückt, von universellem Regelwissen und fallbezogener Anwendung ab. Die Kollektivität der in pädagogischen Institutionen Tätigen hat im Prozeß des Organisierens, d.h. bei der Etablierung einer funktionierenden Praxis unter gegebenen Bedingungen, mit Spannungen der beschriebenen Art zu tun. Der Novize tritt im Ausbildungsprozeß in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität kennen oder im vorherein nachvollziehen zu müssen, so wie ein Fremder sich in der praktizierten Kommunikation Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik zu beherrschen. Ort der Einübung ist die Organisation selbst bzw. im Falle des Lehrers das Referendariat. Dort werden Maximen des Handelns weitergegeben und eingeübt, die sich als langlebige Kompromisse zwischen den divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation kompatibel sind. Die Möglichkeit, in die vorgegebenen Lösungen einzutreten, besteht in der Pädagogik deshalb, weil quasi-technologische Lösungen vorhanden sind, mit denen innerhalb des simulierten Fallbezuges operiert werden kann – und das, wie man sieht, bis auf weiteres durchaus erfolgreich.

Pädagogisches Wissen im Sinne der Kenntnis der „Handlungsgrammatik“ ist nicht erforderlich. Wenn noch von Wissen die Rede sein kann, dann ist es nicht im Kopf des einzelnen Handelnden zu vermuten, sondern es ist eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird. Es wird tradiert in den approbierten Lösungen, die in einer langwierigen kollektiven Praxis zu Mustern entwickelt und als Routinen angeeignet wurden. In ihnen ist das Wissen über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten aufgehoben. Die Organisation reproduziert diese Lösungen, die einzelne Pädagogen sich zu eigen

machen und zu einem Habitus ausprägen können. Es ist kein handlungsleitendes Wissen, das vor einer möglichen Entscheidung oder im Moment einer Entscheidung für eine Handlung bereitstünde, sondern es ist ein „Können“, ein impliziertes Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann. Der Pädagoge kann in einem besonderen Lernprozeß, durch die Steigerung seiner Reflexivität, sich dieses Wissen verfügbar machen.

Wozu aber akademische Ausbildungsprozesse zur wissenschaftlichen Fundierung der pädagogischen Arbeit, wenn Handeln nicht über *Wissen*, sondern über *Können* gesteuert wird und dieses erst im Vollzug einer Tätigkeit unter Umgehung von Regelkenntnis erworben wird? Das wissenschaftliche Wissen, das während des akademischen Ausbildungsprozesses angeeignet wird, hat zwei Funktionen. Zum ersten werden dem Auszubildenden in der Universität ganz im FOUCAULTschen Sinne (vgl. 1973) durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. In der akademischen Ausbildung wird entschieden, ob er „begabte“, „milieugeschädigte“ oder solche Kinder sieht, die auf einer Entwicklungsleiter aufwärts hangeln etc. Ob und wie weit diese Sichtweisen seine Praxis beeinflussen, bleibt zu untersuchen. Zum zweiten wird er – und das macht den Pädagogen den Professionellen äußerlich ähnlich – in die Lage versetzt, die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und gegebenenfalls zu reflektieren. Der Pädagoge kann mit Reflexion Professionalität *vorführen*, obwohl seine Handlungsweisen *organisatorisch spezifiziert* sind. In diesem Punkt berühren sich die Fähigkeiten des Pädagogen mit der Figur professionellen Handelns, für das ebenfalls Prozeßkontrolle und Reflexivität des eigenen Tuns charakteristisch sind (vgl. DEWE/RADTKE 1989).

Wenn man also die Figur einer Vermittlung von Theorie und Praxis für die Pädagogik nicht in Anspruch nimmt und statt mit Einheit mit Differenz operiert, läßt sich eine Position beziehen, von der aus das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können neu konzipiert werden kann. Die diskrepanten Wissensformen, von denen behauptet wird, daß sie für die Bewältigung der komplexen Handlungssituation erforderlich seien, werden in dieser Vorstellung nicht mehr *vermittelt*, sondern allenfalls *relationalisiert*. Zu suchen wäre also nicht der Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis, wie OEVERMANN (1981) zu entnehmen war; der Pädagoge befindet sich nicht in einer intermediären Position, die eine „Dreistelligkeit der Beziehung zwischen Sache, Klient und Professionellen“ implizieren würde, wie STICHWEH (1991) nahegelegt, sondern der im institutionellen pädagogischen Kontext Handelnde nimmt an der *Organisation einer Praxis* teil: durch *Retention*, d.h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen, und durch Reflexion, d.h. das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien (vgl. BOMMES 1990, S. 44ff.). Das wissenschaftliche Wissen dient dabei als Konturierungsfolie, oder, um eine Metapher zu gebrauchen, die Wirklichkeit wird wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven betrachtet. Für den Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Prozeßkontrolle erlaubt. In diesem Sinne zeichnet sich der wissenschaftlich (Aus)gebildete gegenüber den erziehenden Alltagspraktikern durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaubt zu wissen, was er tut bzw. getan hat.

Die Rede von der organisatorischen Durchdringung der pädagogischen Handlungsabläufe und des von der Organisation geleisteten Abbaus des Strukturkonflikts zwischen universeller, affektiv-neutraler und edukativ-emotionaler Orientierung darf nicht in dem Sinne mißverstanden werden, als sei im Falle institutionalisierten pädagogischen Handelns eine äußerliche bürokratische Kontrolle dominant. Im Gegensatz zu den Diskussionen über Erziehung und Organisation, die in der Tradition der Weberschen Bürokratietheorie geführt worden sind, und des Streites um die Relevanz professioneller und bürokratischer Orientierungen von semi-professionellen Berufsrolleninhabern in formalen Organisationen (vgl. ENGEL 1970; BLAU/SCOTT 1971; SORENSEN/SORENSEN 1974), wird hier nicht davon ausgegangen, daß fehlende pädagogische Professionalität durch bürokratische Einschränkungen *verursacht* wird. Vielmehr kann auf dem Hintergrund neuerer Organisationstheorien, wie sie von WEICK (1976; 1985) und MARCH/OLSON (1976) vorgelegt worden sind, davon ausgegangen werden, daß Organisation als Prozeß verstanden werden muß, in dem verschiedene, in einer *garbage can* liegende Handlungselemente: Lösungen, Mittel, Fragen, Situationen etc. kombiniert werden und dem einzelnen pädagogisch Handelnden bei der Arbeit des Kombinierens vergleichsweise große Interpretationsspielräume bleiben. In Organisationen wird nicht von den Zielen, sondern von den verfügbaren Mitteln her gedacht (vgl. MÜLLER 1973).

Die vermeintliche *strukturelle Unterdeterminiertheit pädagogischen Handelns* bzw. seine bürokratisch nicht zu kontrollierende, von Angemessenheitsurteilen abhängige Situationsgebundenheit hat verschiedene Autoren nach funktionalen Äquivalenten bzw. Substituten für eine externe Steuerung bzw. Normierung suchen lassen. Die Analyse institutionalisierten pädagogischen Handelns hat gezeigt, daß pädagogisches Handeln zwar bürokratisch nicht zu normieren ist, daß aber die Kollektivität der Pädagogen bereits Lösungen erwirtschaftet hat, die das Handeln strukturieren. Diese Strukturierung wird folglich nicht durch eine herrschaftsförmig operierende Bürokratie gesetzt, sondern sie entwickelt sich im Interaktionsgeschehen zwischen allen am pädagogischen Geschehen Beteiligten (vgl. WITTE/ZIMMERMANN 1986) als Kompromiß.

Wenn man davon ausgeht, daß die Bürokratie als Steuerungsinstanz ausfällt, liegt es nahe, die Kontrolle pädagogischen Handelns zu *internalisieren*. Diese Aufgabe käme einem *pädagogischen Ethos* zu, der seinerseits durch Erziehung bzw. berufliche Sozialisation bereitzustellen wäre. Diesen Vorschlag hat z.B. BREZINKA (1986) gemacht. Er formuliert auf dem Hintergrund einer Vorstellung von Lehrerbildung als „Gesinnungsbildung“ die Forderung nach einer „realistischen pädagogischen Berufsethik“, die er als die bedeutsame Grundlage der „Berufstüchtigkeit“ ausmacht, wobei diese Ethik „einschbare Imperative“ enthalten soll. „Einen Beruf mit derart schwierigen Aufgaben und einem derart großen Ermessensspielraum bei der Wahl der Mittel zu ihrer Durchführung kann nur jemand befriedigend ausfüllen, der zu den Aufgaben dieses Berufes und zu den Normen, die für seine Ausübung gelten, moralisch positiv eingestellt ist und sie habituell als ihn selbst verpflichtend erlebt“, (BREZINKA 1986, S. 181; S. 196; vgl. auch 1990). Der Postulatcharakter dieser Position ist offensichtlich.

Aus der Verlegenheit, moralische Standards zu etablieren und über deren Fundierung in einer Ethik Auskunft geben zu müssen, die ihrerseits einer Selbstbegründung nicht mehr fähig wäre, führt eine Konzeption heraus, die das pädagogische Ethos an jenen Lernprozeß bindet, den die Kollektivität durchgemacht und den der einzelne biogra-

phisch zu durchlaufen und nachzuholen hat. TERHART (1987) hat in dieser Weise argumentiert und aus der amerikanischen Lehrerhandlungsforschung Stufen der Ausbildung eines pädagogischen Ethos übernommen, wobei dort unterstellt wird, daß die Gestuftheit einer berufsbezogenen Ethik mit einer möglichen Stufenfolge der Entwicklung beruflicher Identität bei Lehrern korrespondiert (ebd. S. 795). FULLER/BOWN (1975) folgend differenziert TERHART drei Stufen: (1.) „survival stage“; (2.) „mastery stage“ und (3.) „routine stage“. Er weist richtig darauf hin, daß mit einer solchen Stufenfolge weder Angaben über deren normative Angemessenheit oder gar Richtigkeit gemacht werden können, noch behauptet werden kann, daß ein regelgerechtes Durchlaufen der Stufen per se einen „Fortschritt hinsichtlich der Entwicklung des berufsethischen Urteilens (und Handelns)“ (ebd. S. 797) verbürgt. Dennoch sieht er in den kollektiv gefundenen Lösungen die Möglichkeit einer *Orientierung* des pädagogischen Handelns.

Die auf den einzelnen Stufen gefundenen Praktiken haben jedoch nicht *normativen*, sondern allenfalls *konventionellen* Charakter. Es handelt sich um pädagogische Konventionen, die die Handelnden bewußt-bewußtlos produziert haben als geronnenes Ergebnis der spontanen Lösung von Problemen. Ihre nachträgliche Formulierung hat allenfalls den Charakter einer „Gratis-Ideologie“, die ganz und gar untauglich ist, um einen normativen Sollzustand zu bezeichnen. Es besteht die Gefahr einer Konfusion, wenn im Zusammenhang mit empirisch vorfindbaren Lösungsrepertoires von Ethos oder gar von Ethik gesprochen wird. Es wäre unvermeidlich, in kruden Positivismus abzugleiten, wenn die situative Gültigkeit derartiger Problemlösungen und Maximen in definierbaren (Berufs-) Gemeinschaften ausgeweitet würde in Richtung auf eine ethische Richtigkeit oder Wahrheit. Dies käme einer bloß normativen Überhöhung einer ablaufenden Praxis gleich. Fungiert bei BREZINKA (1986) das Ethos als bürokratie- und schulverwaltungsadäquate Gesinnung im Sinne einer „Ersatzform für administrative Kontrolle“, was TERHART (1987, S. 791) richtig erkennt, so stellt es sich bei ihm jedoch als Wiederauflage der problematischen Figur des „handlungsleitenden Wissens“ dar, wobei Wissen und Normen gleichsam im Ethos verschmolzen sind und dieses durch Internalisierung als (indirekte) Handlungsanleitung wirken soll.

Pädagogische Konventionen bezeichnen einen Wissensbereich zwischen oktroyierten Normen und einer bloß routinierten Praxis. Sie sind einerseits konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die eine eigene Rationalität enthalten, die in der Kollektivität der Berufsgenossen sachlich, sozial und zeitlich abgelagert worden sind. Dazu gehört auch die wissenschaftliche Reflexion. Deshalb sind sie nicht *richtig* oder *falsch*, aber ein Annäherungswert auf dem Wege zur *rationalen* Bewältigung der institutionalisierten pädagogischen Situation. Handlungen, die den Konventionen gefolgt sind, halten einer nachträglichen Prüfung stand. Einer sozialen Topik (vgl. RADTKE 1983) bzw. den kollektiv verbindlichen und sozial gültig gemachten kulturellen Deutungsmustern einer definierbaren Gruppe (vgl. DEWE/SCHERR 1990) ähnlich, werden sie von den meisten Berufsgenossen geteilt. Sie sind weder wissenschaftlich fundiert, noch operieren sie im Bezugssystem ‚wissenschaftlicher Wahrheiten‘. Sie normieren die Praxis nicht, aber sie limitieren sie, legen sozialverträgliches Handeln nahe und lassen dieses in konkreten institutionellen Kontexten als zumutbar erscheinen. Pädagogische Konventionen sind so gesehen beides: eingelebte Praxis und geprüfte oder reflektierte Regeln, die wissenschaftlichen Maßgaben nicht widersprechen. Sie sind darauf angewiesen, daß die Kollektivität der Berufsgenossen ihnen Geltung verschafft, dennoch fest verankert in den realen Möglichkeiten der Institution. Pädagogische Konventionen sind weder das Produkt einer intentional steuer-

baren Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, noch sind sie Ausdruck oder besondere Form eines „handlungsleitenden Wissens“, da sie weniger mit Wissen als vielmehr mit *Können* korrespondieren. Sie liegen außerhalb des Feldes pädagogischer oder wissenschaftlicher Wissensformen.

## Literatur

- ABBOTT, A.: The Professional Expert System. London: Routledge and Kegan Paul (1990).
- ALISCH, L.-M.: Neuere theoretische Entwicklungen in der Lehrerhandlungstheorie. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 4 (1990), Heft 1, S. 3–33.
- ARMSTRONG, W.E.: The Teaching Profession: Retrospect and Prospect. In: STILES, L.J. (Hrsg.): The Teacher's Role in American Society. New York: Harper and Row 1957, S. 276–291.
- BAER, W.C.: Expertise and Professional Standards. In: Work and Occupations 13 (1986), S. 532–552.
- BECK, K.: Lehrerbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? In: Pädagogische Rundschau 37 (1973), Heft 2, S. 145–169.
- BEINER, F.: Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle: Praxisschock, Rollenkonflikte. Professionalisierung im Lehrberuf. Heinsberg 1982.
- BERGER, P.L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970.
- BLANK, R.: Training for Uncertainty. London: Routledge and Kegan Paul 1957.
- BLAU, P. M./SCOTT, W. R.: Professionelle und bürokratische Orientierung in formalen Organisationen – dargestellt am Beispiel der Sozialarbeiter. In: OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf auf dem Weg zur Professionalisierung? München 1971, S. 125–139.
- BOLLINGER, H./HOHL, J.: Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofessionalisierung des Ärzte-Standes. In: Soziale Welt 32 (1981), Heft 4, S. 440–464.
- BOMMES, M.: Die Vorführung des gekannten Blicks. Fallstudien aus dem Vorbereitungsdienst für Lehrer. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“. Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitspapier Nr. 4, Bielefeld 1991.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Vom Umgang mit Wissensangeboten. Fallstudien zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Schulpraktikumsberichten. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“. Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitspapier Nr. 3, Bielefeld 1989.
- BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München 1986.
- BREZINKA, W.: Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. In: Die Deutsche Schule 82 (1990), Heft 1, S. 17–21.
- BROMME, R.: Die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern. In: ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 179–204.
- BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Möglichkeiten und Grenzen des Expertenansatzes in der Psychologie: Das Beispiel der Lehrerkognitionsforschung. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld 1989.
- BROUDY, H.S.: Types of Knowledge and Purpose of Education. In: ANDERSON, R.C./SPIRRO, R.J./MONTAGU W. (Hrsg.): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale 1977, S. 1–17.
- BRUMLIK, M.: Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt a. M. 1983, S. 31–62.
- BURRAGE, M./TORSTENDAHL, R. (Hrsg.): Professions in Theory and History. London: Sage Publications 1990.
- DAHEIM, H.: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1991, (im Erscheinen).

- DEWE, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen (Studien zum Umgang mit Wissen Bd. 6). Baden-Baden 1988.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W.: Unverbindliches Zusammensein. Individualität und Gruppenbildung heute. In: Brennpunkt sozialer Arbeit: Soziale Gruppenarbeit (1990), S. 11–28.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O.: Die Wissensbasis erzieherischen Handelns. Ein verwendungstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991a, (im Erscheinen).
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991b.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Stellenwert und Funktion der Sozialwissenschaft bei der Reform der Lehrerbildung. Untersuchungen zu den Wirkungen und Grenzen der sozialwissenschaftlichen Fundierung des Lehrerhandelns. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“ (Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe). Bielefeld 1988.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Dargestellt am Falle der Fortbildung von Lehrern. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 46–71.
- DEWE, B./SCHERR A.: Gesellschafts- und kulturtheoretische Bezugspunkte einer Theorie sozialer Arbeit. In: Neue Praxis 20 (1990), Heft 2, S. 124–142.
- DIESTERWEG, A.: Prinzipien zur Gestaltung der Zukunftsschule. In: Gesammelte Werke Bd. 2. Frankfurt a.M. 1957.
- DIETERICH, S.: Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn 1983.
- DÖRING, K.W.: Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. In: Die Deutsche Schule 82 (1990), Heft 1, S. 10–16.
- ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987.
- ELLIOTT, Ph.: Professional Ideology and Social Situation. In: Sociological Review 21 (1973), S. 211–228.
- ELZINGA, A.: The Knowledge Aspect of Professionalization. In: TORSTENDAHL, R./BURRAGE, M. (Hrsg.): The Formation of Professions, Knowledge, State and Strategy. London: Sage Publications 1990.
- ENGEL, V.: Professional Autonomy and Bureaucratic Organization. In: Administrative Science Quarterly 15 (1970), Heft 1, S. 12–21.
- ERAUT, M.: Knowledge Creation and Knowledge Use in Professional Contexts. In: Studies in Higher Education 10 (1985), Heft 2, S. 117–194.
- ETZIONI, A. (Hrsg.): The Semi-Professions and their Organization. New York 1969.
- FEND, H.: Theorie der Schule, München/Wien/Baltimore 1980.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf. Leipzig 1921.
- FOUCAULT, M.: Die Geburt der Klinik. München 1973.
- FULLER, F.F./BOWN, O.H.: Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Hrsg.): Teacher Education. 75th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago 1975, S. 25–52.
- GROTHOFF, H.-H.: Wege und Umwege der neueren Theorie-Praxis Diskussion in der wissenschaftlichen Pädagogik. Zum Problem der Pädagogik als einer Theorie erzieherischer und unterrichtlicher Praxis. In: Pädagogische Rundschau 42 (1988), S. 23–34.
- GREENWOOD, E.: Attributes of a Profession. In: Social Work 2 (1957), S. 45–55.
- HARTMANN, H.: Funktionale Autorität – Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff. Stuttgart 1964.
- HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt 19 (1968), Heft 2, S. 193–216.
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich 1986.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, Chr.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: ZfPäd. 35 (1989), Heft 6, S. 749–769.
- KADE, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990.
- KORING, B.: Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), Heft 1, S. 72–90.



- KRUMM, W.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: ECKERLE, G.-A./PATRY J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 17–40.
- LEGGATT, T.: Teaching as a Profession. In: JACKSON, J.A. (Hrsg.): Professions and Professionalization. London 1970, S. 155–177.
- LEPSIUS, R.M.: Kritik als Beruf. Zur Soziologie der Intellektuellen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16 (1964), Heft 1, S. 75–91.
- LIEBERMAN, M.: Education as a Profession. Prentice Hall: Englewood Cliffs 1956.
- LÜDTKE, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973.
- LUHMANN, N.: Wissenschaftliche Erkenntnis. Typoskript. Bielefeld 1987.
- LUHMANN, N.: Die Homogenisierung des Anfangs. Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1990, S. 73–111.
- MADER, W.: Lernen oder Heilen? In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 184–198.
- MANDL, H./SPADA, T.: Wissenspsychologie. Bern/Zürich/Toronto 1990.
- MARCH, J.G./OLSON, J.P.: Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen 1976.
- MARSHALL, T.H.: The Recent History of Professionalism in Relation to Social Policy. In: The Canadian Journal of Economic and Political Science 5 (1939), S. 325–340.
- MEYER-DRAWE, K.: Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 6 (1984), Heft 1, S. 249–259.
- MILLERSON, G.: The Qualifying Associations. A Study in Professionalization. London 1964.
- MÜLLER, W.: Die Relativierung des bürokratischen Modells und die situative Organisation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 25 (1973), S. 719–749.
- NATORP, P.: Philosophie und Pädagogik (1909). Frankfurt a.M. 1964.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 25 (1984), Heft 1, S. 19–39.
- OEVERMANN, U.: Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Typoskript, Frankfurt a.M. 1978.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Methodologie und die Logik professionalisierten Handelns – Ist eine nicht-technokratische Anwendung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände möglich? Vortrag vom 20. Deutschen Soziologentag. Bremen 1980.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Mitschrift eines Vortrages im SS 1981 an der FU Berlin 1981.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische Strukturdefizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M. 1983, S. 113–155.
- OTTO H.-U./UTERMANN, K.: Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Wege zur Professionalisierung. Weinheim/Basel: 1973.
- PARRY, N./PARRY J.: The Teacher and Professionalism: The Failure of an Occupational Strategy. In: FLUDE, M./AHIEV, J. (Hrsg.): Educability, Schools and Ideology. Croom Helm 1974.
- PARSONS, T.: The Social System. Glencoe 1951.
- PARSONS, T.: The schoolclass as a Social System. In: Harvard Educational Review 29 (1959), S. 543–561.
- PARSONS, T.: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: RÜSCHENMAYER, D. (Hrsg.): Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1964, S. 160–179.
- PARSONS, T.: Research with Human Subjects and the „Professional Complex“. In: ders.: Action Theory and the Human Condition. New York 1978, S. 35–65.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979.
- POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a.M. 1986.
- RADTKE, F.-O.: Pädagogische Konventionen – Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim/Basel 1983.
- RADTKE, F.-O.: Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Habil-Schrift. Universität Bielefeld 1988.

- REINHARDT, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt a.M. 1972.
- RYLE, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969.
- SAHLE, R.: Professionalität oder Technokratie? – Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung. In: *Neue Praxis* 15 (1985), Heft 2/3, S. 150–170.
- SCHMIDT-ROST, R.: Arzt und Seelsorger. Sinn und Grenzen zweier alter Professionen. In: *Pastoraltheologie* 79 (1990), S. 208–222.
- SCHMITZ, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978.
- SCHMITZ, E.: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn 1983, S. 95–123.
- SCHÖN, D.A.: Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco/London: Jossey-Base Publishers 1987.
- SCHÜTZE, F.: Kommunikative Sozialforschung. Typoskript. Bielefeld 1986.
- SEYFARTH, C.: Berufliches Handeln als Schlüsselphänomen der Soziologie Max Webers. In: WEISS, J. (Hrsg.): *Max Weber heute*. Frankfurt a.M. 1988.
- SHULMAN, L.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (1986), Heft 2, S. 1–11.
- SORENSEN, E./SORENSEN, Th. L.: The Conflict of Professionals in Bureaucratic Organizations. In: *Administrative Science Quarterly* 19 (1974), S. 98–106.
- STICHWEH, R.: Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: HARNEY, K. u.a.: *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987, S. 210–275.
- STICHWEH, R.: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): *Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen 1991, (im Erscheinen).
- TENORTH, H.-E.: Professionalisierung pädagogischer Arbeit – Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K. u.a.: *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987, S. 536–560.
- TENORTH, H.-E.: Professionalisierungstheorie für die Pädagogik? In: *ZfPäd.* 35 (1989), Heft 6, S. 809–823.
- TENORTH, H.-E.: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: ALISCH, L.M. u.a. (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweiger Studien Bd. 28. Braunschweig 1990, S. 270–290.
- TERHART, E.: Vermutungen über das Lehrerethos. In: *ZfPäd.* 33 (1987), Heft 6, S. 787–804.
- THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim/München 1986.
- TIETGENS, H. (Hrsg.): *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn 1987.
- VATH, R.: Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Diss. Universität Regensburg 1975.
- WAGNER, A.C./UTTENDORFER-MAREK, J./WEIDLE, R.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek 1981.
- WAHL, D.: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 11 (1979), S. 211–237.
- WEICK, K.E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21(1976), S. 1–19.
- WEISS, J.: Wissen und Autonomie des Lehrers. Überlegungen und Befragungsergebnisse zum Professionalisierungsproblem. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974.
- WIDMER, K.: Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis. Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung. In: *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* (1985), Heft 1, S. 1–28.
- WINKEL, K.: Schulreform durch Professionalisierung des Lehrerberufs? Darstellung und Kritik eines soziologischen Konzepts und seiner bildungspolitischen Konsequenzen. Göttingen 1976.

- WISNIEWSKI, R.: Illinois Smith and the Secret of the Knowledge Base. In: Journal of Teacher Education 39 (1988), Heft 5, S. 2–4.
- WITTE, E./ZIMMERMANN, H.-J.: Empirical Research on Organizational Decision-Making. Amsterdam/New York/Oxford/Tokyo 1986.

### *Anschrift der Autoren*

PD Dr. Bernd Dewe, Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau, Seminar für Pädagogik,  
Im Fort 7, D-6740 Landau.

PD Dr. Frank-Olaf Radtke, Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung, Postfach  
8640, D-4800 Bielefeld.